

国立大学と私立大学における教育実習の抱える問題点

A Discussion on Students' Teaching

— The Points at issue in That at National Universities
and Private Colleges —

早 田 武四郎 (和歌山大学 教育学部 英語教室)

Takeshiro SODA (Department of English, the Faculty
of Education, Wakayama University)

加 澤 恒 雄 (広島工業大学 I 学部教職課程)

Tsuneo KAZAWA (Course for Teaching Profession, the Faculty
of Engineering, Hiroshima Institute of Technology)

抄録

平成1 (1989) 年3月, 「教育職員免許法施行規則」が改正され, 中学校・高等学校の教員免許状を取得するには, 事前・事後指導を含む教育実習3単位 (これまで2単位) を履修しなくなりました。これまで大学は教育実習に関わる全指導を学生がお世話になる小・中・高等学校に委託してきたが, 事前・事後指導 (各1単位) については委託できなくなりました。すなわち, 事前・事後指導に関して単位数に見合う指導を大学が責任をもって行うことが義務づけられたのである。本稿は, 教育実習に関わる問題点を主に国立大学と私立大学に分けて考察し, 解決への方向を探る。なお, 第一部は主に早田, 第二部は主に加澤が執筆した。

キーワード: 教育実習3単位, 教育職員免許法改正, 事前事後指導, 開放制教師教育, 大学教育改革

第一部: 国立大学教育実習の諸問題

1. はじめに

筆者はかつて, 中学校教育の現場にいた頃, 5人の教育実習生を預かったことがある。教育実習生に対する指導は, 実習校によって内容や方法, 質において濃淡があった。概して都会の学校はその質が濃く, 郊外の学校は質が薄かったように思う。これを実施するシステムや方法が実習校に定着していれば, もっと良い指導が可能だろうと思ったことがある。とは言え, 教育実習のみで優れた教師を養成することはできない。学生のうちに, できる限り学識を深め, クラブ活動や趣味, スポーツや読書を通して豊かで意義のある生活を送ることが大切であろうと思われる。できれば, 大学2年生までに, 教師になるという目標を持てれば理想的である。教師になって周囲を見ると, 始めから1人前の教師として,

そして戦力として活躍する人もいればそうでない人もいる。筆者の経験では教育系の大学出身者は始めから戦力になる人が多かったように思う。それは、恐らく、大部分が大学時代からの目的意識のせいであろう。以上のことも念頭に置いて、難しい教育現場で、即戦力となれる教師を育成する教育実習のあり方について考察する。

2. 教育実習の沿革

1872（明治5）年、日本に学制が布かれるに伴って、東京師範学校が創設された。その翌年に設置された附属小学校で教授法の実地訓練が行われたのが、日本における教育実習の始まりと言われている。欧米と同様に日本でも教員養成の制度がスタートすると同時に教育実習も始まった。これは、ごく自然の成行きであった。そして教員養成の充実に比例して、その重みも増していった。第2次大戦後、教育系大学でなくても、教員免許状が取れる開放型教員養成制度となり、教員免許取得者の数は急激に拡大した。教育実習も大学の附属学校だけでは対応できなくなり、実習生の出身中学・高校に依頼する例が多くなっている。

3. 教育実習の意義

大学で免許状取得のために学んだ教科教育法、教育心理学等、あるいは、それまでに学んだその他のすべての知識を教育の現場で実際に生かし、検証する方法を身につけると要約できよう。

すなわち、中心となる教科指導（授業）を支える学校教育活動の全体を把握し、それらに正しく対応できるようになることである。具体的には次のようなことが挙げられるだろう。教員の地位、身分、仕事の内容、勤務上の心得、校務の処理方法、生徒指導、他の教師との協力・交歓、研究および研修、身だしなみ、言動、生活態度等。なお教科指導研修の順序は①事前打ち合せ②観察③実習授業の準備（実習指導案の作成など）④実習授業⑤研究授業（実習生の代表）となるだろう。さらに教育実習が終わった後で、自分が教職に向いているかどうかを省察し、大学卒業後の進路の最終選択に生かすことも含まれる。

4. 教育実習の内容

土屋澄男（1992）は次のように定義している。

(1)オリエンテーション：（たいてい、校長、教頭、教務主任および指導教師による講話である。）

- ・学校の沿革、概要、教育目標
- ・学区域の状況および生徒の特色
- ・実習学年と学級の特質
- ・専門教科の指導方針と現況
- ・服務・勤務についての諸注意

(2)観察：主なものに次のようなものがある。

- 教育課程の全領域にわたる授業や教育活動
- 配属された学年・学級の授業と教育活動、および生徒の学習状態
- 専門教科についての指導教師および他の教師の実地授業
- 学級経営の仕方
- 生徒会活動、部活動などの状況
- 休憩時間、給食時間、登下校時の状況

- 学校行事の計画・運営の仕方 ○教職員の服務・勤務の状況
 - 学校の教育環境の工夫や整備状況
 - 学校と家庭、地域社会との連携の仕方
 - 他の教育実習生の実地授業
- (3)参加：学校ならびに指導教師の指導計画に従い、その指導助言の下に、いろいろな教育活動に参加する。参加すべき主な項目は次の通り。
- 指導教師の実地授業の一部
 - 指導教師の道徳、特別活動、部活動などの指導の一部
 - 指導教師の生徒指導、進路指導の一部
 - 教材・教具の作成、準備、資料収集など
 - 給食指導、清掃指導
 - 出席簿の記入・整理、テストの採点・処理、金銭出納などの学年・学級事務の一部
 - 職員会議、学年会、教科会、研究会などの教職員の集会
 - 各種の学校行事、課外活動
- (4)実習：指導教師の下に、これまでの観察・参加によって得た知識や技能を基礎として、実習生がある程度自分の責任で指導にあたる段階に入る。この実習は主として教科、道徳、特別活動の授業について行われる。主な実習事項には次のようなものがある。
- 授業に必要な教材研究・授業に必要な教材・教具、教育機器の準備・授業案の作成
 - 実地授業
 - 指導教師による授業の講評とそれに基づく反省
 - 「*研究授業」の実施と反省
- *実習生の実習成果を見てもらうために学校内の全教師に公開される授業で、実習期間の最後のほうで行われる。

5. 大学で行う事前・事後指導

(1)事前指導

まず、教育実習は実習校の教職員やその生徒たちにとって、かなり迷惑なことであることを実習生に認識させ、「実習させてもらっている」という感謝の心を持って望ませることが必要である。このことを実習生の一人ひとりに、よくよく話しておかねばならない。さらに上記3、4に記したことをプリントして渡し、懇切に説明する。説明の後には項目ごとに筆記テストやペアでのロール・プレイ（質問者と応答者）をさせた後、数組に発表させる。また、反省と感想を書かせて、認識を深めさせる。さらに、模範的な授業のビデオを用意し最後に見せること等が考えられる。（※教育実習全体の流れと注意事項を1本のビデオに納め、実習生に見せることも緊急に検討されて良いことである。）授業は実習の中で最も重要かつ骨の折れることであり、これが旨くいけば、他のことはかなり楽になるからである。

(2)事後指導

免許法改正前は、たいてい、次のようなことが行われていたと思われる。

すなわち、実習校において反省会が行われ、各教生が自己評価をした後、それぞれの指導教師がコメントし、最後に教師のチーフが総括する。免許法改正後も事後指導を実

習校に依頼している場合は大体、上のような形式で行われているであろう。

今後、事後指導はどのようにすべきであろうか。筆者の試案を示す。

- (1)実習後、できれば翌日、大学の1教室に実習生全員を集め、一人ひとり反省と感想を述べさせる。その内容を5～7の項目に要約し、それらについて今後の方向について討議させる。
- (2)討議内容を2～3人に要約させ、それを1人に纏めさせ、黒板に書かせる。それを全員に書き取らせる。
- (3)実習校の指導教諭に宛てて、実習生に、それぞれ礼状を書かせる。校長には実習中、リーダー役を勤めた者2人に書かせ、教師がチェックして発送させる。

4. 結 び

教育職員免許法の改正は、大学による教育実習の事前・事後指導を義務づけた。これは難しい教育現場において機能する有能な教師の育成を目指している。また、大学と大学教員が自分の問題として捉え、真剣にこれにコミットすることを求めていると理解できる。教育系大学においては、A課程（免許取得・教員志望）の学生に対しては、入学当初から、教師になるという自覚をもたせ、教員試験の準備をさせるべきである。人口増の、あるいは僻地や島を持つ他府県の教員採用試験を研究し、可能なところは積極的に受験させることも考慮されてよい。僻地や島はそれなりの心構えを必要とするが、本当に教職の道を志さすなら、最初の数年間はそのような方法を取ることも止むをえないであろう。筆者が神奈川県（厚木市、川崎市）で教鞭をとっていたころ、他府県出身の教師がかなり多かったことを覚えている。現在、生徒・児童数は減少しており、そのため教員の採用率は全国的に低下し、教員になる道は険しい。そのような客観情勢によって、和歌山大学の和歌山県教員採用試験受験者は過年度生を含めて150人台に減り、合格者はこのところ40人台を割ろうとしている。また、広島県でも正教員になるためには、平均5年の非常勤講師としての待機が必要と言われている。従って、上記のような手だてが緊要だと思われる。それはまた、免許法の改正の趣旨でもある優秀な教員を1人でも多く育てることにつながるであろう。そのためには、教育系国立大学においては、クラス編成を横割制でなく縦割制にすることが望まれる。そうすれば、1年次より直接的で親身な指導をすることが可能となる。そして、国立大学の教職員も私大レベルの就職支援とまで行かないまでも、その半分ほどの就職に対する協力が出来ないものか？なお、関係者が頭に入れて置かねばならないことは、今回の教育職員免許法の改正によって、教員免許取得に要する単位が大幅に増えたことである。これは何を意味するか？非教育系大学、特に理系の学生に大きな負担を強いることになり、（理系の学生は卒業に要する単位を取得するだけでも大変であるから、）本当に教員になりたい者だけを選別する作用をするだろう。ともあれ、前述したように、教育実習のみによって特効薬的に即戦力の優秀な教員を養成することはできない。大学の普段の準備（カリキュラムと授業の充実および教員になるための心構えについての周到な指導）ならびに実習校の木目の細かい1つ1つの指導の積み重ねが優秀な教員を養成する最も重要な要素であることを最後に強調しておきたい。

引用・参考文献

- 1) 伊藤 健三他 「実践英語科教育法」リーベル出版 1990
- 2) 土屋 澄男 「英語教育法入門」研究社出版 1992
- 3) 文部省大臣官房調査企画課編「平成5年度学校基本調査」1993
- 4) 和歌山大学進路専門部会編「平成5年11月11日教授会第3議題参考資料Ⅰ」1993

第二部：私立大学教育実習の諸問題

1. 問題の所在

戦前期のわが国では、師範学校制度による閉鎖的な教師養成が行われていたが、いわゆる「師範教育」から惹起された様々な弊害を克服しようという気運が、敗戦後盛り上がり、昭和24年に『教育職員免許法』が制定され、以後、日本の教師養成は「開放制」に改められることになった。ここで、「教師養成における開放制」とは、簡潔に言えば、「大学で教師養成を行う」という原則に基づき、全国の教職課程を設置しているすべての4年制大学ならびに短期大学において、『教育職員免許法』の規定する所定の単位を取得し、教育委員会に教員免許状の授与申請手続きを行うことによって、免許状を取得できるシステムを指している。

ところが、近年、激動する社会の変化に対応するため、諸方面から教師養成制度の見直しが叫ばれ、とくに「臨時教育審議会」は、現代の日本の教育にかかわる深刻な諸問題を根本的に解決し、改善するための前提として、「教育の資質向上」の問題に焦点を当て、教師養成制度の大幅な改革を促した。その結果、文部省は、「教員養成審議会」（略称「教養審」）の答申を受け、それに基づいて『教育職員免許法』の改正を行った。すなわち、1988年12月の臨時国会で、新しい『教育職員免許法』が成立したのである。

この新しい『教育職員免許法』の要点と主要な特徴については、筆者は既に別のところで全般的に論じてある⁽¹⁾ので、ここで再述するのは避けるが、本稿では、改正『教育職員免許法』において教職ならびに教科に関する専門教育科目の必要単位数が引き上げられた中で、とくに「教育実習」の単位が従来の1単位から3単位に一举に3倍に増やされた点を重視して、現代の大学教育改革の文脈の中で、大学教育における教職課程教育の新しい位置づけと意義について考察してみたい。

2. 日本の大学教育改革

1960年代後半に大学紛争が全国的に拡大した当時、各大学から多数の改革案が出されたが、それらのほとんどは実現されず、大学教育の改善もたいして進捗しなかった。ところが、1990年代の今回の大学改革の動きは予想をはるかに超えて急激であり、全国の大学で改革が進行中である。現代日本のこの大学改革の特質について若干触れておきたい。

いわゆる「大綱化」、「自由化」を1つの目玉とする『大学設置基準』の抜本的な改訂の趣旨は、各大学のカリキュラム改革の容易化をはかり、4年一貫教育によって、学部課程教育の質を向上させようというものである。それゆえ、大学は個性的で、自由な、質の高い教育機関として再生すべく期待されるところとなった。換言すれば、自由経済市場と同様に、これからは良質な大学⁽²⁾しか生き残れないという意味で、大学の「自由市場化時代」が到来したのである。

現代の日本の大学改革ブームの焦点は、学生本位、学生重視（cf. student consumerism: 学生消費者主義）の立場から、大学の「売り物」としての「教育」そのものであり、個々の大学は、自らの「個性・独自性」を打ち出し、それをセールスポイントとして学生にアピールできるように、あらゆる魅力づくりの努力が求められている。そして、端的に言え

ば、これからの日本の大学は、真に幅広い教養と見識および総合的な判断力を持った学生を育成する教育理念を掲げ、活発な、より良い教育実践に向けて邁進しなければならないのである。

さて、大学4年一貫教育を志向する全国の新しいカリキュラムの中身を点検してみると、選択ないし必修としての教養科目ならびに専門教育科目と、概して自由科目（卒業単位には入れない）としての教職課程科目等から構成されている。ここで注目しておくべきことの1つは、課程設置の義務も無いのに全国の大学で「教職課程」を設けている大学がきわめて多いということである。このことは、大学の設置主体が国、県、市あるいは法人の別に関係なく、また、4年制、2年制（短大）を問わず、全般的に言えることである。

それゆえ、教職課程の設置は、大学設置者のニーズであるとともに、学生のニーズでもあると言わねばならない。そのことは、現在、教職課程のある大学の卒業者のうち、何らかの教員免許状を取得するパーセンテージが平均して相当に高く（約4人に1人の割合）、また、大学側もほとんどの大学が4年前の1989年当時、再課程認定の手続きを行って、教職課程存続の措置を講じたことから窺知されるであろう。

ただし、実際に教員免許状取得者のうち、教員採用試験を受けて学校の教壇に立つ者は、全体として見れば、かなり少数であることも事実である。免許取得者のうち、多くの者は企業や他の公務員や他の分野に就職したり、年々難しくなってきた教員採用試験に失敗したために、やむなく別の進路選択を迫られる卒業者もいるのである。

3. 大学教育における教職課程教育の見直しの視点

ここで、われわれのより大きな関心事は、上述した如く、多くの学生が何故に教職課程を履修するのか、ということである。この問題については、いずれ受講学生たちに対してアンケート調査を実施して確認してみたいと筆者は考えているが、ここでは、これまでの筆者の教職課程担当経験と観察に基づいて推測されることのいくつかを挙げてみよう。

まず第一に、採用試験を受けて、将来必ずしも学校教師にならないとしても、現代のような免許・資格の時代に、やや打算的ではあるが、可能な限りの免許や資格を取得しておきたい。履歴書に記載できるメリットがあるし、教員免許状を所持していることは、自信やプライドにつながるだろうということである。第二に、将来、家庭を営み、自分の子供の教育を考える際に、教育の素養は大いに役立つであろう。つまり、将来の「子育て」のためにも教育的知見を得ておくことは無駄ではないということである。

第三に、たとえ教育界ではなくて一般の会社、企業に就職した場合でも、後輩や部下、とくに新入社員を教育・指導する立場に置かれた時に、大学時代に教育のノウハウについて学んだことは役立つ筈だ。また、第四に、とくに理工系大学、学部（部）の学生にとって教職課程を履修することは、人文・社会科学分野の学習を補強するという意義があるだろう。つまり、理工系の学生が将来大学院に進んだりして、自分の専攻分野の学問を深く究め、研究者、学者になる場合でも、広い視野を持たないと、遠からず袋小路に入って行き詰まってしまう恐れがあり、教養教育の一環として教職科目を学んでおくことは、自分の専門領域以外の学問知識を吸収するセンスを身につける1つの好機会だ。すなわち、視野狭窄的な「専門バカ」にならないために、ある分野の専門家であると同時に、他の分野の情報、知識も学びうる能力を身につけ、また、社会的常識を身につけたり、良好な人間関係を築

き、維持するためにも、理工系の学生にとっては、人文・社会諸科学の教養は必要不可欠なのだ。

さらに第五に、大学で教育学部は選ばなかったが、自分の専攻として学んだ学問知識を児童・生徒に教える仕事、つまり教職への道を目指す学生が少なからずいる。たとえば、工学部の学生の中には、「物」や「機械」を相手の仕事である製造業などよりも、児童・生徒という人間を相手にする教育の仕事に魅力を感じ、在学中に教職を志向するようになる学生が見受けられる。第六に、小・中・高で自分がこれまでに受けた教育を客観的に振り返って見るチャンスであり、しかも教えられる生徒、つまり被教育者の立場から、今度は教育実習生としてではあるが教える教育者の立場から、自分の受けた教育を批判的に省察する機会を得ることになる。

第七として、とくに現場教育実習を体験することは、青年後期の発達段階にいる大学生にとって、大学生活全体におけるクライマックスを構成し、彼ら大学生に飛躍的な人間的成長をもたらす契機となりうるだろう。そして、第八に、それまで「受動的、消極的、他律的」だった学生が、教育実習体験を契機として、「能動的、積極的、主体的、自発的」な態度を形成し、いわば自己変革、自己教育を成し遂げることができるということである。

現代の大学生が教職課程を履修する動機あるいはそのメリットと思われるものをいくつか挙げてみたが、以上の他にも学生にとっての教職課程を履修する隠された潜在的なニーズが存在するかもしれない。ここで筆者が繰り返して強調しておきたいのは、教育実習体験を通じて、学生は教師の立場、教えることの困難さ、教育活動の意味、あるいは社会における教育の役割についての理解を深め、これを契機にして、自らの人生観や価値観、社会観や職業観の転換に導かれるかもしれない、学生が人間形成の場としての大学で青年期を過ごす大きな意義は、正にその点にこそ見出されるのだということである。そこで、次に教育の営みについて、教育哲学的な視点から若干考察してみよう。

4. 教育の営みの意味するもの

教育が人間を対象にして行われる活動であることから由来する「危機」が、教師の生活には常に潜在している。「危機」とは、「実存」(Existenz)である教師と生徒との関係において、お互いに自己の全人格を賭けた真摯な闘いから由来する不可避的な実存的契機のことである。実存としての人間の「交わり」(Kommunikation)の本質を省察し、深い洞察に達した大哲学者ヤスパース⁽³⁾(Karl Jaspers:1883—1969)が、「愛の闘い」(die liebender Kampf)と呼んで詳論した事態は、教育活動の場においても該当する。

教師の試み、つまり児童・生徒に対する教育活動としての働きかけは、「冒険」(Wagnis)の営みであり、失敗と挫折の危険がつきまとう。しかしながら、教師は自らの職業的立場から、その冒険の営みを絶えず回避することは赦されないのである。哲学者にして教育学者でもあるボルノウ(Otto.Friedrich.Bollnow)は、「教育における冒険と挫折」を明快に論じ、教師が直面する挫折の可能性の根本的原因是、教育それ自体の本質に潜んでいることを際立たせた⁽⁴⁾。ここで、O. F. ボルノウの所論に言及しておきたい。

彼によれば、一般に真の冒険は、道徳的な責任を完全に引き受けるものなので、冒険の結果、失敗した場合、試みた者自身にとって、それは重大な事件となり、その人格の「中核」(Kern)において動揺させられる。しかも、真正の教育的冒険の場合、それが不可

避的であることと、最大の道徳的責任感を伴う点で、単なる冒険とは一線を画すものである。

教育上の不可避的な冒険としては、たとえば教師の権威を賭けた指示ないし命令を下す場合である。教師の指示や命令が果して生徒によって実行されるかどうか確信を持っていない場合でも、教育的な責任から、あえて教師は命令を下さなければならないことがある。これが命令、指示における冒険であるのは、生徒の抵抗や反抗によって失敗し、自らの権威が失墜し、信頼感が揺らぐ可能性があるからだ。

また、教育的冒険は、教師の生徒に対する「信頼」(Vertrauen)から由来するものである。すなわち、信頼する者は、絶えず自己を開示し、人間としての全存在を賭けて、裏切りの可能性の危険に立ち向かわねばならない。教師は、自らの全人格を賭けて生徒を信頼し、働きかけるので、予期した結果が生じなかった場合、彼の最も深い内奥において打撃を受けるのである。いずれにせよ、教師は、生徒の抵抗や反抗に遭遇し、人間不信に陥り、絶望して萎縮してしまう場合、正に教師として「挫折する」(scheitern)のである。

ところで、この国において、今や教師の心身の不健康は、社会的な重大関心事となっている。文部省の調査では、病気による休職者全体に占める精神疾患による教師の休職者の割合は、昭和57年：23%，昭和59年：26%，そして昭和61年：29%と増加の一途を辿っている⁽⁵⁾。こうした教師の心の病気の激増を問題視して、精神衛生・精神医学の立場から調査を実施した研究者たちの分析によれば⁽⁶⁾、心の不健康に陥る教師には2つのタイプがある。すなわち、典型的な燃えつき型と、気質的に神経症や抑うつ症に陥りやすいタイプである。ここで問題なのは、前者のケースであり、彼らの予防対策である。燃えつき状態になる教師は、概して理想に燃えた熱心な教師が多く、仕事の志気の低下が燃えつきの徴候である。教師の志気は、教育の対象である生徒だけではなく、同僚や上司との人間関係にも大きく左右されるのである。

ともあれ、教育実習を体験することは、学生に教育の基本的な課題を認識させ、教職の魅力を実感させ、あるいは教師生活の厳しさの一端をかいま見させてくれるであろうし、その後の彼らの生活に多大なる影響をもたらす、学生の自己変革を促す契機になりうるのである⁽⁷⁾。

5. 『教育実習』プログラム開発の必要性

ところで、免許を取得しても実際には学校教師にならない多数の学生の存在を前提とした安易な「教育実習無用論」ないし「公害論」を超えて、われわれは教育実習の事前・事後の指導によって、学生の実習体験を広い視野に立った大学教育の一環として位置づけること、すなわち『教育実地研究』プログラム⁽⁸⁾を新たに開発することは、全国の大学の教職課程の社会的存在意義を再確認するためにも、きわめて重要なことである。

「教育実習」3単位を一貫性のある「教育実地研究」プログラムとして開発するための留意点を以下に指摘しておきたい。⁽¹⁾

たとえ教職に就かない者にとっても、多様なメリットがもたらされるような有意義なプログラムと教育方法を開発することが、われわれのこれからの課題だという認識を持つこと。⁽²⁾

教職課程教育は、現場実習を通じて、学生が一般教育と専門教育の統合ないし接点を見出す機会となりうるので、大学は一般教育と専門教育を充実・強化することによって、大学教育の質を高めるように努力しなければならないだろう。大学の学部課程教育が人間形成を主眼とするものであるならば、教育実習教育は、大学カリキュラム改革の中で新しく位置づけられ、新たな役割を担うことになるだろう。

- 3) 従来、教育実習教育において、学生が各自の実習成果をフィードバックさせるための実習後の理論的吟味の機会が十分に無かったことを考慮すれば、これからの現場教育実習の充実をはかるためには、実習前および実習後の指導を重視し、「教育学および関連する隣接諸科学の学習」→「教育現場における生徒ならびに授業観察と授業実習」→「実践体験の理論化、客観化ないし教育理論の批判的考察」と進めることによって、教師としての力量形成を支援し、大学教育にふさわしい成果を挙げることができるだろう。
- 4) 大学の様々な教育方法の中で、「実習」による教育は、直接体験学習を主眼とした、きわめて実効性のある教育方法の1つだ。それゆえ、教育実習教育において、「実習校」は「実習」という大学の授業の一部が行われる教育の現場なのであるから、大学の実習関係教師がその現場に出かけ、実習校の教師たちと提携・協力して、実習生の指導に当たることの重要性を強調しておかねばならない。
- 5) 現場教育実習それ自体は、学生の個別的な体験であるが、それを主観的な解釈の状態から、客観化、相対化、科学化、言語認識化させ、「科学」(Wissenschaft: 学問)のレベルにまで引き上げるために、実習後の指導がきわめて重要であり、それは単なる反省会的なものではなく、教師による体系的な指導、助言が必要である。なぜなら個人的な体験としての教育実践活動から新しい教育思想ないし教育的知見が創り出される契機は、正にここにこそあるのだから。
- 6) 大学教育において、教育実習教育は、学生の主体的、積極的、自発的態度を育成する最適の機会の1つとして位置づけることができる。すなわち、実習体験は、大学で学生として受動的に学ぶ姿勢から、教師として教える立場で積極的に学ぶ姿勢への転換の契機として機能するという認識を持つことが必要である。

6. 結 語

われわれは、以上において教職課程教育を大学教育の一環として有意義ならしめるために、新しい教育実習のあり方を模索し、体系的で一貫性のある教育実習プログラムを開発することの重要性について述べた。そして、われわれは、戦後の開放制教師養成制度の原点に立ち返り、大学教育における教職課程教育の意義と、教育実習の社会的存在意義とをしっかりと再確認しておかなければならない。

註

- (1) cf. 加澤恒雄『改正「教育職員免許法」のもとでの新しい「教育実習」方法論——開放制教師教育の危機——』、『広島工業大学研究紀要』第28巻（印刷中），19

94年2月1日発行予定。

- (2) 最近、受験生の偏差値で大学を序列化する従来の予備校的な評価ではなく、大学の中身、特に教育の質を問う大学評価が試みられつつある。たとえば、
 - ① 荒川進『良い大学ダメ大学の研究』, 中経出版, 1993年1月。
 - ② 東洋経済・河合塾共編『日本の大学』(1993年度版), 東洋経済新報社, 1993年5月。
- (3) cf. Karl, Jaspers, Philosophie, 3 Bde., 1935.
- (4) Otto Friedrich, Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Vierte, durchgesehene Aufl., Stuttgart, 1968, S.132—151.
- (5) 休職とは別に、最近、教師が定年を待たず、疲れ果てて教壇を去って行く「定年前リタイヤ」現象が顕著化していることが、「中国新聞」1993年11月28日付朝刊の『教育のページ』で紹介されているので参照されたい。
- (6) 土居健郎監修, 宗像・稲岡・高橋・川野共著『燃えつき症候群』, 金剛出版, 1988, pp. 21—22.
- (7) 教育実習後、実習学生に提出を義務づけている「実習報告感想文」を読んでもみると、実習体験による自己変革について書いているものがかなり多く見られる。また、実習前と後で、学生たちと接してみて、態度が非常に積極的に活発化する学生が多くなるのに気づかされるのは、ひとり筆者だけではあるまい。
- (8) 全国私立大学教職課程連絡協議会(略称は「全私教協」:現在、事務局は早稲田大学教育学部に置かれている。)では、いくつかの問題検討委員会を設けて活動しているが、その1つである「教育実習検討委員会」は、1992年に発足し、教育実習と事前・事後指導の関連(とくに、事後指導の位置づけ)について、調査・研究中であり、教職課程の自己点検・評価システムを機能化することについても、検討を急いでいる。